

Psychologie adolescence

Autor: prof.PhDr. Petr Macek CSc.

Studijní text pro posluchače kursu PSY143 Psychologie adolescence

Upozornění:

Tento text je zakázáno kopírovat či jinak dále rozmnožovat. Slouží pouze ke studijním účelům. Není možné ho také využít pro účely citování.

K odborným citacím a referencím využijte publikaci:

Macek, P. (2003). Adolescence. Praha: Portál

Úvod

Je adolescence specifickým obdobím v psychickém vývoji člověka? Pokud ano, jak dlouho trvá? Čím začíná a čím končí a co je vlastně psychologickou podstatou tohoto období? Jde z historického hlediska o univerzální etapu života nebo se její atributy mění v závislosti na konkrétních společenskohistorických podmínkách? S těmito a dalšími podobnými otázkami je konfrontován každý, kdo se chce zabývat psychickými charakteristikami adolescentů.

Termín adolescence je odvozen z latinského slovesa *adolescere* (dorůstat, dospívat, mohutnět). Jako termín označující určité období života člověka bylo toto slovo použito poprvé v 15. století (Muuss, 1989). Přitom označení *adolescenti* (typické pro psychologii) se v českém jazyce volně zaměňuje s označením *dospívající* či *dorost* (typické pro lékařské vědy) a rovněž s širším označením *mládež* (charakterističtější pro sociologii a pedagogiku).

Časově vyplňuje adolescence především druhé desetiletí života. Konkrétní časové vymezení a specifikace tohoto období se přitom u jednotlivých autorů velmi různí. V evropské psychologii se adolescence tradičně oddělovala od *pubescence*. *Pubescence* (v české terminologii *dospívání*) se pak obvykle ohraničuje časovým intervalem 11 až 15 let, přičemž někteří autoři ji ještě vnitřně diferencují, nejčastěji na *prepubertu* a *pubertu* (Langmeier, 1983, Alsaker, 1992).

Adolescence (v české terminologii *mládí*) je pak většinou datována od 15 do 20 (22) let. Počátek je spojován s plnou reprodukční zralostí, v jejím průběhu se

obvykle ukončuje tělesný růst. Pro ukončení adolescence biologická kritéria již takovou váhu nemají – důležitější jsou kritéria psychologická (dosažení osobní autonomie), případně sociologická (role dospělého) a pedagogická (ukončení vzdělávání a získání profesní kvalifikace).

V této práci se přikláníme k periodizaci, podle které se **adolescencí označuje celé období mezi dětstvím a dospělostí**. Takové pojetí se původně rozšířilo především na americkém kontinentě (Hurlock, 1974), nyní je stále častěji používáno v celosvětovém měřítku. Respektuje skutečnost, že ve vyspělých industriálních zemích probíhají paralelně některé procesy, které období adolescence prodlužují - jednak zrychlení pohlavního dospívání (sekulární akcelerace) až na počátek druhého decenia, dále prodlužování „přípravy na dospělost“ (specializace ve vzdělávání, množství různorodých požadavků a norem, neurčité a složité sociální prostředí) a v neposlední řadě i zřetelnější existence „adolescentní kultury“ či „stylu života teenagerů“.

Adolescence je dospívání i mládí současně, odlišuje se od ostatních životních etap a současně je vnitřně diferencovaná. Všeobecný konsensus je v tom, že je užitečné toto období dále diferencovat a rozlišovat v jeho rámci **tři fáze: časnou adolescenci** v časovém rozmezí zhruba 10 (11) - 13 let, **střední adolescenci** vymezenou přibližně intervalem 14 - 16 let a **pozdní adolescenci** od 17 do 20 let, popřípadě i mnohem déle¹. Každá z těchto etap má svoje svébytné charakteristiky, např. srovnání dvanáctiletého a devatenáctiletého adolescenta potvrzuje, jak markantní změny se v průběhu tohoto období odehrávají.

Trvalou charakteristikou adolescence zůstává, že je považována za most mezi dětstvím a dospělostí. Z ontogenetického hlediska je jejím základním atributem dokončení pohlavního dozrání, duševní rozvoj (růst) a sociální učení v nejširším slova smyslu. Ve srovnání s předchozím obdobím dětství se výrazněji rozvíjejí základní schopnosti člověka jako symbolizace, anticipace, zástupné učení, sebereflexe a seberegulace (Bandura, 1986, 1989, cit. dle Janouška, 1992, viz též Bandura, 1995). Zejména sebereflexe a seberegulace

¹ Na seminářích o adolescenci pro univerzitní studenty ve věku 19-24 let opakovaně zjišťujeme, že zhruba polovina z účastníků se v období svých vysokoškolských studií cítí být spíše adolescenty než dospělými.

nabývají na významu a samy o sobě se stávají pro adolescenty významnou hodnotou.

Další atributy období adolescence jsou kulturně a historicky spíše proměnlivé než trvalé. Dokonce by se dalo říci, že v evropské kultuře fenomén adolescence na dvě tisíciletí téměř úplně vymizel (Koops, 1996).

Aristoteles (384 - 322 př.n.l.) navrhl periodizaci života člověka, která vycházela ze sedmiletých cyklů. Adolescenci by tak odpovídala třetí perioda (14 - 21 let). Byla chápána jako svébytné období života, ve kterém má člověk (muž) ukončit svůj tělesný a pohlavní vývoj, formovat svůj charakter, myšlení a rozum. Měl by také studovat abstraktní disciplíny, jako je matematika, astronomie a teorie hudby (podle Muusse, 1989).

Ve středověké Evropě byl význam adolescence spíše marginální. Aries (1962), který studoval charakteristiky rodinného života ve středověku, nenašel žádný výrazný rozdíl mezi dětstvím a adolescencí. Vyjma role pážete v rytířském stavu (viz např. Příhoda, 1967), etapa adolescence ba ani etapa dětství nebyla obvykle chápána jako kvalitativně odlišné období od dospělosti - ať se již jednalo o vnější charakteristiky (např. styl oblékání), anebo o požadavky na celkový životní styl. I když to podle P. Ariese neznamená, že nerespektování období dětství a adolescence by automaticky implikovalo ztrátu lásky a náklonnosti ze strany dospělých, některé studie tomu nasvědčují. Např. podle Badinterové (1981, cit. dle Koops, 1996) je mateřství jako láskyplný vztah relativně novodobý kulturně historický fenomén.

Odlišný pohled naznačil až ve druhé polovině 17. století britský filozof J. Locke (1632 - 1704). Jeho pojetí "tabula rasa" ve vztahu k narozenému dítěti přisuzuje obecně velký význam vlivům prostředí a výchovy. Duševní rozvoj probíhá plynule od narození a kulminuje právě na konci adolescence (Locke, 1906, Muuss, 1989).

První autor, který zdůraznil potřebu "přemostění" období mezi dětstvím a dospělostí a který de facto položil základ pro první hlubší úvahy o adolescenci jako svébytném období, byl J.J. Rousseau (1712 - 1778). Jeho koncepce "přirozené výchovy" a tzv. "návratu k přírodě" byla opřena o diferencovaný pohled na jednotlivé etapy života. Vývoj člověka rozdělil do pěti stadií, přičemž adolescenci datuje mezi 15. a 20. rokem. V předchozím období, ve "věku rozumu" (12 - 15 let), se prohlubuje sebeuvědomování, adolescence je dobou emocionálního dozrávání a přesunu od sobeckosti k zájmu o druhé. Život dostává nový rozměr a minulé i současné zkušenosti nabývají nový smysl. Člověk si uvědomuje, že nyní je skutečně zrozen pro život a že nic lidského mu není cizí (Rousseau, 1926; viz též Davis, 1985; Koops, 1996).

Z vývojového hlediska se až do 18. století adolescence v podstatě ztotožňovala s pubertou. Dodnes to platí pro některé přírodní kultury, které jsou založeny na komunitním uspořádání. Kritériem změny společenského statusu a přijetím nové role tu bylo obvykle pohlavní dozrávání, které bylo často spojeno s rituály a iniciačními obřady (Příhoda, 1967; Durkin, 1995). Přejít od dětství do dospělosti probíhal velmi rychle a byl založen zejména na učení nápodobou a přímou participací na dění dospělých (Petersen, Leffert, 1992).

Soubor rolí (rodičovských, pracovních), které si bylo třeba osvojit, byl ve svém celku více méně konzistentní, jasně komunitou deklarovaný a jednoznačně hodnotově zakotvený, což proces adaptace na život v dospělosti bezesporu usnadňovalo. Na druhé straně, osobnostní rozvoj byl ohraničen zájmy, pravidly, normami a hodnotami konkrétní komunity (rodu, stavu), ve které probíhal. Vědomí skupinové sounáležitosti mělo obvykle výrazně větší hodnotu než vědomí vlastní individuality a jedinečnosti.

Důvody, proč se adolescence začala zvyrazňovat jako samostatná fáze v ontogenetickém vývoji člověka, jsou především povahy sociologické, politické a kulturní (Hurrelmann, Engel, 1989; Koops, 1996). Rozpad feudální společnosti vedl k markantním sociálním změnám, které provázely nástup kapitalismu. Urbanizace, potřeba volné a kvalifikované pracovní síly, migrace obyvatelstva a oddělení života v rodině od pracovní části dne mělo řadu sociálně psychologických důsledků. Styl života dospělých se postupně odděloval od stylu života dětí a období adolescence začalo mít specifický význam.

Separace jednotlivých generací byla ve druhé polovině 19. století podporována zřízením nového systému všeobecného školství. Výchova a vzdělávání byly primárně chápány jako příprava na povolání a v tomto smyslu byly také institucionalizovány. Tento proces vyústil v oddělení specifického sociálního světa mladých lidí. Projevilo se to v mnoha oblastech každodenního života, včetně trávení volného času, užívání médií a vytvoření specifické kultury a hodnot. Období adolescence se tak konstitovalo jako relativně samostatná etapa v životním cyklu člověka (Hurrelmann, 1989).

Rozvoj moderních společností vytvořil pro adolescenty složitý problém, jak porozumět tomu, co se má v jejich individuálním vývoji stát a jak to úspěšně zvládnout. Navíc je třeba připomenout, že zejména západoevropská a severoamerická kultura se stále více individualizovala a reflexe vlastní osobnosti začala měnit ohniska - jestliže do 18. století bylo cílem lidské existence především křesťanské spasení, v průběhu osmnáctého a zejména devatenáctého století začaly jako významné hodnoty vystupovat soukromý život, pocit vlastní hodnoty a opravdovosti (srov. Baumeister, 1987, 1997).

Adolescence tak získala – zejména v posledních desetiletích – zvláštní význam. Má svůj sociální, ekonomický, pedagogický, zdravotní i kulturní

rozměr. Má rovněž svoji sociální reprezentaci a subjektivní hodnotu - jednak pro ty, kterých se bezprostředně týká, ale i pro generace, které ji již mají toto období za sebou či které teprve potká.

1. Teoretické přístupy k adolescenci

Tělesné, psychické a sociální změny v průběhu období dospívání a význam adolescence v procesu celoživotního utváření osobnosti člověka reflektuje řada teorií a dílčích psychologických koncepcí. Podobně jako v jiných oblastech psychologie, ani zde nenajdeme nějakou „jednotnou“ či obecně uznávanou teorii. Dílčí přístupy a teorie berou v potaz jednak dobu, konkrétní kulturní a společenské prostředí, ve kterém vznikaly a samozřejmě také momentální stav a aktuální ohniska širšího psychologického poznávání - zejména v oblasti vývojové psychologie, sociální psychologie a psychologie osobnosti.

Některým pohledům na adolescenci bude nyní věnována větší pozornost, přičemž důležitější než chronologické uspořádání bude zjištění, jaký atribut či jaké centrální charakteristiky dospívání jsou zdůrazněny. Nejdříve bude charakterizován tradiční pohled na adolescenci, který zdůrazňoval složitost a konfliktnost tohoto období. Dále bude adolescence představena jako období pro splnění vývojového úkolu. Toto pojetí ovlivnilo zřejmě nejvýrazněji řadu novějších koncepcí a teorií. Některé jsou uvedeny v následujících kapitolách - adolescence jako období pro učení a osvojování nového repertoáru rolí, jako období pro konceptualizaci vlastního životního prostoru, resp. jako období aktivního utváření vlastní osobnosti.

1.1 Adolescence jako bouře a konflikt

První ucelená koncepce, která se snažila vysvětlit adolescenci jako vývojové období, byla teorie G.S. Halla (1844 - 1924). Tento „otec adolescence“, jak je někdy označován, usiloval o vytvoření mostu mezi spekulativním, scholastickým přístupem a empirickým zkoumáním (dotazníková šetření). Ovlivněn evoluční teorií Ch. Darwina, formuloval „zákon rekapitulace“, podle něhož je v souhrnu genetických informací každého dítěte zakódován celý fylogenetický vývoj člověka. Tato genetická danost je neměnná a je třeba ji v individuálním vývoji respektovat. Ontogeneze člověka tak začíná projevy animálního primitivismu a přes období divošství pokračuje až k současné civilizované fázi (Švancara, 1975, Muuss, 1989).

Adolescenci přirovnává G.S.Hall ve stejnojmenném díle z r. 1904 k německému literárnímu hnutí 18. století „**Sturm und Drang**“ (F.M. Klinger, F. Schiller, J.W. Goethe), které bylo charakteristické idealismem, plným vyjadřováním emocí, revoltou proti všemu starému, odhodláním žít „jinak“ až do všech důsledků, i za cenu nejvyššího utrpení. V adolescenci jakoby se člověk podruhé narodil a chce žít jinak. Je to období turbulence, plné oscilací mezi protiklady (nadšení proti světobolu, citlivost proti cynismu, přátelství proti samotě atd.). Dospívající je napůl necivilizovaný divoch s nekontrolovatelnými impulsy, teprve postupně se „civilizuje“ (zpravidla až po dvacátém roce života) a mění se v zodpovědného člena moderní společnosti (Hall, 1904, Muuss, 1989).

G. S. Hall tedy líčí adolescenci jako **nevyhnutelný a dramatický střet protikladných tendencí v člověku**. I když bere v úvahu interpersonální, kulturní a sociální variabilitu, v kontextu teorie rekapitulace je toto konfliktní stadium ve vývoji osobnosti třeba respektovat jako nevyhnutelné a přirozené.

Taková teorie měla zřetelné implikace pro výchovu a postoj společnosti k adolescentům. Opravňovala k akceptaci dospívajících, k respektování specifické kultury a stylu života teenagerů a vytvořila základ pro pozdější uvažování o adolescenci jako o období tzv. **psychosociálního moratoria** (Erikson, 1969, Marcia, 1980).

Teorie adolescence, které mají své kořeny v **psychoanalýze** S. Freuda, sdílejí některé podobné znaky – nikoliv snad fatálnost, ale jistou přirozenou (tj. biologicky opodstatněnou) sekvenčnost ve vývoji a také pojetí vnitřní konfliktnosti jako podstatného rysu adolescentního vývoje. I když S. Freud věnoval větší pozornost pubertě než adolescenci, důsledky pro toto období se dají vyvodit.

Období puberty je charakteristické genitálním stádiem ve vývoji sexuality. Jestliže v předchozích fázích bylo cílem sexuality směřování k libosti, biologické pohlavní dozrávání vytváří předpoklady pro reprodukci. Sexualita se v této fázi vývoje hlásí zcela otevřeně a narůstající napětí oživuje rané komplexy. Je to **období tzv. druhé oidipovské situace**. Ego a superego se již natolik rozvinuly, že bariéra incestu se zvnitřnila a tyto city jsou ve své původní podobě potlačeny a dospívající si hledá náhradní objekt - dospělého muže či ženu. Jak zdůrazňuje v komentáři k Freudově koncepci J. Švancara (1975),

důležité je, aby se adolescent osvobodil (z hlediska oidipovské situace) ze své závislosti na rodičích. To se ovšem někdy manifestuje odmítáním až nepřátelským postojem a původně vnitřní konflikt tak získává i konkrétní interpersonální rozměr.

A. Freudová (1946) osvětlila dva důležité obranné mechanismy, které se projevují v období adolescence. Prvním je **asketismus** jako strach ze ztráty kontroly nad vlastními sexuálními impulsy. Druhým je **intelektualizace** - primárně sexuální a paralelně emocionální konflikt se tu transformuje do roviny abstraktních filozofických argumentů, oddělených od roviny zúčastněného emocionálního prožívání (podle Millerové, 1989).

Z psychoanalytických pozic vysvětluje adolescenci také P. Blos (1979). Rozvádí myšlenku o druhé oidipovské situaci, mluví o druhém procesu **separace**, resp. o druhém individuačním procesu. Nástup sexuality a nová sociální očekávání jsou doprovázena zvýšenou úzkostí a znovu revokují oidipovský konflikt. Konflikt rodiče a dítěte je provázen regresními projevy - např. vzhledem k mytí a oblékání. Typický je narcismus, melancholie, náladovost, příklon k rodiči opačného pohlaví a rivalizace s rodičem stejného pohlaví. Regrese je více méně nutná, pokud nenastane, osobnost se nemůže restrukturovat a emocionálně dozrát. Regresní chování a úzkost provokuje „bouři a vzdor“, což jsou podle P. Blose normální a téměř nutné projevy adolescence. Podstatnou složkou individuačního procesu je vytrhnutí z psychologické závislosti na rodičích a vytvoření těsných vazeb s vrstevníky. I to vede k řadě konfliktů. Nebezpečné je, když vrstevníci jednotlivce odmítají nebo když je jedinec na vrstevnících příliš závislý (Blos, 1979; viz rovněž Davis, 1985; Miller, 1989).

Všechny výše uvedené přístupy podtrhují význam biologických faktorů pro adolescentní rozvoj, konkrétně pohlavní dozrávání a nástup sexuality. Všechny rovněž zdůrazňují jistou dramatičnost a konfliktnost průběhu adolescence, ať již expresivně vyjádřenou jako „bouři a vzdor“, či jako citovou rozkolísanost a negativní emocionální ladění, zejména ve vztahu k dospělým, konkrétně rodičům. To vše je tolerováno a chápáno jako nutné pro rozvinutí silné, zralé osobnosti dospělého člověka.

Je však adolescence vždy a za každých okolností tak dramatická a konfliktní? V 60. a 70. letech se objevila řada studií, které dokumentovaly, že v Evropě a na severoamerickém kontinentě probíhá vývoj bez významnějších psychických obtíží a krizí (Petersen, 1988).

Průběh dospívání je velmi závislý na specifických kulturních a společenských podmínkách, tj. na hodnotách, tradicích a normách konkrétní společnosti, konkrétní komunity a na stylu rodinného života. Vzдор a konflikt se tradičně přisuzovaly zejména mezigeneračním vztahům. Kritická analýza novějších empirických výsledků však takovou hypotézu nepotvrzuje (Koops, 1996). Současní adolescenti častěji vypovídají, že si se svými rodiči rozumí, než že se s nimi dostávají do konfliktů. Dospívající, kteří zmiňují konflikty a spory s rodiči, je často měli už v dětství.

Také se ukazuje, že „**generační konflikt**“ je odlišně popisován a interpretován dospělými a adolescenty. Např. když byli holandské adolescenti a dospělí požádáni, aby zhodnotili obě generace, ukázalo se, že celkově pozitivněji je hodnotili adolescenti (Meeus, 1994). Dospělí smýšleli o adolescentech mnohem negativněji než o sobě samých. W. Meeus interpretuje tuto skutečnost jako „**obrácený generační rozpor**“. Jde podle něj o projektivní mechanismus dospělých - od adolescentů očekávají negativní hodnocení, a proto je apriori hodnotí také negativně. Další možností je, že dospělí (konkrétně rodiče) připisují větší váhu těm charakteristikám adolescentů (vlastních dětí), které přisuzují i sobě a které hodnotí jako negativní a nežádoucí.

Pro současné kulturní a společenské podmínky v Evropě a Severní Americe tedy není „bouře a vzдор“ obecnou charakteristikou adolescence. Její problematický a konfliktní průběh je spíše determinován osobnostně a situačními faktory. Záleží zde na tom, zda jednotlivé požadavky a úkoly, se kterými se adolescent setkává, jsou načasovány do jednoho okamžiku (stejně doby), anebo zda jsou rozloženy přes celé období. V prvním případě (např. kombinace pozdějšího pohlavního dozrávání a souběžné konflikty s rodiči a učiteli) bude průběh pravděpodobně komplikovanější (Coleman, Hendry, 1999).

Je ovšem také faktem, že právě v tzv. moderních společnostech se zvyšuje procento chlapců a dívek, kteří jsou v adolescenci vystaveni tzv. rizikovým

faktorům vývoje (z hlediska zdraví, výchovy, kriminality atd.) a kteří zažívají subjektivní obtíže (Petersen, 1988; Hurrelmann, Lösel, 1990).

1.2 Adolescence jako čas pro splnění vývojového úkolu

Uvedli jsme již sociologické a sociálně psychologické hledisko, podle něhož se v moderních industriálních společnostech adolescence vydělila jako relativně samostatné a specifické období v důsledku nutnosti připravit jednotlivce na jeho dospělou roli. Současně jsme připomněli, že startem do adolescence jsou biologické a fyziologické změny v organismu, konkrétně pohlavní dozrávání.

Teoretické diskuse se někdy vedou o tom, zda je toto období specifickou, kvalitativně odlišnou fází ontogenetického vývoje, či zda je kontinuální součástí životní dráhy člověka. Je-li ontogenetickým stadiem, kvalitativně odlišným od jiných stadií, je třeba uvést, v čem je jeho specifičnost a odlišnost.

Východiskem tu je koncept **vývojového úkolu** podle R. J. Havighursta (1948/1974). Ve vývojovém úkolu jsou zahrnuty jak potřeby a očekávání společnosti, ve které jedinec žije, stejně jako jeho individuální potřeby a očekávání. Je často definován konkrétními typy situací. Zahrnuje to, co člověk sám chce naplnit jako podstatné a důležité ve svém životě, a také to, co si uvědomuje, že je důležité naplnit v kontextu vlastního života v určitém prostředí, komunitě a společnosti.

Pro naplnění vývojového úkolu nabízí konkrétní společnost (kultura) určité osvědčené vzorce chování (patterns). Pokud je člověk nerespektuje a volí svou vlastní, odlišnou cestu, je často sankciován (viz též Flammer, Avramakis, 1992).

Havighurstovy vývojové úkoly pro období adolescence poprvé dále specifikovala v různých souvislostech řada autorů (např. Hill, 1980; Miller, 1989; Hurrelmann, 1994). Náš přehled je modifikovanou verzí z těchto výčtů:

- Přijetí vlastního těla, fyzických změn, včetně pohlavní zralosti a pohlavní role.
- Kognitivní komplexita, flexibilita a abstraktní myšlení - schopnost aplikovat intelektový potenciál v běžné každodenní zkušenosti.
- Uplatnění emocionálního a kognitivního potenciálu ve vrstevnických vztazích, schopnost a dovednost vytvářet a udržovat vztahy s vrstevníky obojího pohlaví.

- Změna vztahů k dospělým (rodičům, dalším autoritám) - autonomie, popř.vzájemný respekt a kooperace nahrazuje emocionální závislost.
- Získání představy o ekonomické nezávislosti a směřování k určitým jistotám, které s ní souvisejí – k volbě povolání, k získání základní profesní kvalifikace, k ujasnění představ o budoucí profesi.
- Získání zkušeností v erotickém vztahu, příprava pro partnerský a rodinný život.
- Rozvoj intelektu, emocionality a interpersonálních dovedností ve směru ke komunitě a společnosti - tj. získání kompetence pro sociálně zodpovědné chování.
- Představa o budoucích prioritách v dospělosti - důležitých osobních cílech a stylu života.
- Ujasnění hierarchie hodnot, reflexe a stabilizace vlastního vztahu ke světu a k životu (světový názor).

Jak je zřejmé z přehledu, úkoly mají biologickou, psychologickou a také kulturní dimenzi. Ty, které jsme uvedli, se relativně dobře hodí pro současnou evropskou a severoamerickou kulturu, v jiné části světa by mohly být v řadě aspektů odlišné.

Některé úkoly jsou z vývojového hlediska kontinuální, začínají již v dětství a období adolescence by je mělo završit (např. vývoj abstraktního myšlení). Jiné jsou specifické právě pro adolescenci (např. změna vztahů k dospělým), tzn. demonstrují, že toto vývojové období má v sobě i prvky diskontinuity. V menší či větší míře mají to, co R. J. Havighurst (1948/1974) nazval „**teachable moment**“, tj. jakýsi senzitivní okamžik pro zahájení učení. Je-li toto krátké období optimálního startu promeškáno, je mnohem obtížnější úkol následně zvládnout (podle Davise, 1985).

Nejsou však ani vzácné případy, kdy se jedinec rozhodne k takovým krokům, kterými vlastně předbíhá svůj vývojový úkol (Švancara, 1975). To je většinou spojeno s řadou obtíží. Příkladem mohou být jak předčasný sňatek a rodičovství patnáctileté dívky, tak i životní dráha výjimečně talentovaného adolescenta (např. umělce, sportovce a pod.).

Plnění vývojového úkolu v adolescenci není jednoduchá a hladká záležitost, střeťává se při něm celá řada protichůdných tendencí a vnitřních

(intrapsychických) a vnějších (interpersonálních) vlivů. Snad nejnámější a nevlivnější psychologická teorie adolescence rozvíjející toto téma je koncepce E.H. Eriksona (1950, 1959, 1968). Jeho přístup má kořeny v psychoanalýze, avšak kromě biologických faktorů vývoje však přikládá stejný význam i faktorům psychosociálním a kulturním. Teorii adolescence rozpracovává v rámci obecnějšího **epigenetického modelu vývoje**².

Podle E. Eriksona (1968) probíhá ontogenetický vývoj v osmi etapách (fázích), přičemž v každé vývojové etapě vznikají nové jevy a vlastnosti, které v předcházejících vývojových etapách neexistovaly. Přejít z jedné vývojové fáze do druhé může být charakterizován pozitivním nebo negativním výsledkem při plnění vývojového úkolu. Právě v této souvislosti používá pojem krize, kterou lze chápat právě jako střet biologických, psychologických a sociálních aspektů při zvládnutí konkrétního vývojového úkolu.

Adolescence je pátým z celkově osmi stádií životního cyklu. Vývojový úkol je tu formulován jako vytvoření **identity vlastního já (ego-identity)**. V tomto procesu se jednak rekapitulují všechny čtyři předchozí fáze vývoje - dospívající má sjednotit svou zkušenost se sebou samým do smysluplného celku - a rovněž jsou v něm, zatím implicitně, obsaženy i tři vývojové fáze následující (viz obr. 1).

Diagonální řada na obrázku reprezentuje vývojové úkoly: v útlém dětství je to formování bazální důvěry proti nedůvěře, v raném dětství vůle být sám sebou proti nejistotě, v předškolním věku iniciativní anticipace rolí proti jejich inhibici a ve školním věku úkolová identifikace (zážitek kvality) proti pocitu marnosti a podřadnosti. Všechny specifickým způsobem přispívají v adolescenci k utváření identity (proti zmatku, tj. difúzní identitě). To zobrazuje jejich průmět do charakteristik, které jsou umístěny v řádku ve středu obrázku.

Tyto deriváty předchozích vývojových úkolů (časová perspektiva proti zmatku v čase, přiměřená sebejistota proti nadměrnému egocentrismu, rolové experimentování proti rolové fixaci, osvojování si dovedností proti neschopnosti učit se) se nyní účastní - v přetavené podobě - zápasu o identitu. Např. bazální důvěra je důležitá a pozitivní sama o sobě, nicméně její psychosociální kvalita je v adolescenci mnohem diferencovanější (Erikson, 1968).

² Epigenetický přístup zdůrazňuje postupné utváření jedince, při kterém jedna konkrétní fáze vývoje (stádium) přechází v druhou, zpravidla kvalitativně vyšší.

Formování identity má svoje průměty i v následných třech stádiích, která zahrnují vývojové úkoly dospělosti a stáří. Ty se stávají součástí anticipace vlastní budoucnosti. Jejich přítomnost také dokumentuje, že utváření identity je chápáno jako celoživotní proces, nicméně pro adolescenci je to úkol centrální.

Obr. 1: Epigenetický diagram (upraveno podle Eriksona, 1968)

Stadium vývoje								
8. Zralý věk – stáří								<i>integrita vers. nevyrovnanost</i>
7. Dospělost							<i>produktivnost vers. Stagnace</i>	
6. Raná dospělost						<i>intimita vers. izolace</i>		
5. Adolescence	<i>perspektiva vers. zmatek</i>	<i>sebejistota vers. vys.sebeuvěd.</i>	<i>experimentování vers. fixace</i>	<i>učení se vers. neschopnost</i>	<i>identita vers. zmatek</i>	<i>sex.polarizace vers. bisexualita</i>	<i>vedení a řízení vers. zmatek</i>	<i>ideol. závazek vers. zmatek</i>
4. Školní věk				<i>kvalita vers. podřadnost</i>				
3. Předškolní věk			<i>iniciativa vers. vina</i>					
2. Rané dětství		<i>autonomie vers. nejistota</i>						
1. Útlé dětství	<i>důvěra vers. nedůvěra</i>							

Neproběhne-li proces sebevymezení úspěšně, tj. nesjednotí-li adolescent svoje dřívější emocionální zkušenosti, reflektované potřeby i libidózní pocity, výkonové kapacity i identifikace do konzistentního celku, vzniká tzv. difúzní identita, tj. vlastně nepřítomnost či aktivní odmítání vymezení sebe samého jako jedinečného subjektu, odlišného od ostatních. Difúzní či rozptýlená identita se ve svých důsledcích často projeví až v následném stádiu - mladší dospělosti, kdy je vývojovým úkolem vytvoření intimity (Erikson, 1968; Švancara, 1975; Davis, 1985; Muus, 1989).

E. H. Erikson svou teorií upozornil, že adolescence je svébytným a velmi důležitým stádiem ve vývoji osobnosti. Z jeho teorie je dále zřejmé, jak důležitá je vyváženost biologických, psychosociálních a kulturních faktorů vývoje, a také to, že období adolescence nelze vytrhnout z kontextu jak předchozího, tak ani následného vývoje.

Je-li adolescence spojená se splněním určitého vývojového úkolu a je-li nezastupitelným, kvalitativně odlišným obdobím od ostatních fází vývoje, neznamená to nutně, že je vnitřně homogenní. To je konečně naznačeno vnitřní periodizací tohoto období. I plnění vývojového úkolu je možné chápat jako proces, který má svoje fáze. V tomto smyslu rozvinul Eriksonův přístup J. Marcia (1967, 1980). Klíčovými pojmy v jeho teorii jsou **krize** (crisis), resp. v některých pracích **hledání** (exploration) a **závazek** (commitment).

Pojem krize tu má specifický význam, je obdobím, kdy je adolescent „vtažen“ do procesu volby a rozhodování v důležitých oblastech současného a budoucího života (přesvědčení, vztahy, volba povolání). Jinak řečeno, je to proces aktivního hledání a objevování. Závazek vyjadřuje investici a současně zodpovědnost v důležitých oblastech života - člověk přijímá určitý cíl a tím i program.

Kombinace přítomnosti resp. nepřítomnosti krize a přítomnosti či nepřítomnosti závazku jsou pak základem pro klasifikaci čtyř potenciálních **stavů identity** (identity statuses viz obr. 2).

Obr. 2: Kritéria typů identity (podle J. Marcii, 1980, s. 162).

Aktuální pozice (přesvědčení, ideologie, zaměstnání)	Status identity			
	Aktivní hledání (identity achievement)	Náhradní, uzavřená identita (foreclosure)	Difúzní, rozptýlená identita (identity diffusion)	Nezávazná identita (moratorium)
Krize	Přítomná	Chybí	může či nemusí být přítomná	v krizi
Závazek	Přítomný	Přítomný	chybí	chybí nebo je vágní

Difúzní (rozptýlená) identita je stav, kdy člověk neprožívá krizi ani závazek. Nemá aktivní potřebu sebedefinování. Je snadno ovlivnitelný vrstevníky, mění často svoje názory a přesvědčení a mění i svoje chování, aby bylo v souladu s normami a očekáváním skupiny, které je právě členem. Proto je jeho sebehodnocení značně kolísavé, závisí na tom, jak na něj druzí reagují.

Status náhradní identity či předčasného uzavření (foreclosure) charakterizují závazky a konzistentní obraz světa a sebe. Děje se tak bez toho, že by člověk zažíval krizi identity. Postoje, normy a přesvědčení, resp. budoucí cíle přebírá nekriticky od autorit (zejména rodičů, učitelů, ale i důležitých přátel), bez potřeby ověřovat si je vlastní zkušeností.

Status moratoria je charakteristický tím, že člověk zažívá krizi identity spojenou se stavu úzkosti a s pochybnostmi, aniž by však na sebe bral skutečné závazky. Pouze v této oblasti experimentuje, zkouší si určité role, objevuje hodnoty a rozvíjí různé zájmy.

Status získání či dosažení identity (identity achievement) provází zážitek krize hledání a pochybností jedince při současné snaze řešit otázku svých závazků. Spojuje tak svoji minulost, přítomnost a budoucnost ve smysluplný celek, zažívá kontinuitu a sebeakceptaci, posiluje svoje já a v konečné fázi je schopen sexuální intimity.

Empirické výsledky, které by potvrzovaly předpoklad, že o těchto čtyřech variantách identity lze současně uvažovat jako o vývojových fázích identity jsou nejednoznačné. J. Krogerová (2000) se domnívá, že přechod z dospívání do dospělosti probíhá v pořadí: rozptýlená identita – předčasné uzavření - moratorium – dosažení identity. Ve vztahu k období střední adolescence bychom však mohli uvažovat i tak, že na počátku je fáze předčasného uzavření

(jako vliv převzatých avšak osobně neprožitých norem a hodnot autorit, především rodičů) a reakcí na překonání tohoto implantovaného pohledu na svět je období difúzní, rozptýlené identity. Podle J. Marcii je pouze nezbytné, aby status moratoria předcházel statusu dosažení identity. Difúzní stadium, předčasné uzavření (náhradní identita) a moratorium jsou normální fáze adolescence a je také běžné, že se adolescent v jednotlivých oblastech života nachází ve stejnou dobu v různých stadiích (např. v profesní orientaci je ve stádiu moratoria, v erotických vztazích zatím v difúzním stadiu). Problematické však je, není-li tento proces završen statutem dosažení identity a když zbývající statusy přesahují až do dospělého věku (Marcia, 1980).

Dosažení identity (identity achievement) je jako finální stadium adolescence spojeno s prohlubováním sebereflexe, s aktivitou a se subjektivní potřebou vytvořit smysluplnou kontinuitu mezi vlastní minulostí, přítomností a budoucností. Za důležitý přitom považujeme Eriksonův a zejména Marciiův důraz na význam moratoria pro splnění tohoto vývojového úkolu. Tento „chráněný prostor“ či „čas pro hledání a zkoušení“ je determinován konkrétní kulturou a konkrétními společenskými podmínkami. Rozvinutá industriální společnost ho v některých oblastech strukturuje jasněji (vzdělávání, profesní příprava), v jiných oblastech ho komplikuje (množství různých a někdy i protichůdných norem, hodnotových a světonázorových orientací, nejasná očekávání a nejasná formulace toho, co je „správné“ v interpersonálních vztazích, disproporce mezi „právy dítěte“ a „povinnostmi dospělého“ atd.).

1.3 Adolescence jako proces učení, poznávání a přijímání nových rolí

Adolescent je v každém prostředí konfrontován s jiným souborem požadavků a jiným repertoárem rolí, podobně každá kultura formuluje specifický soubor očekávání a norem. Co však je charakteristické obecně, je **nová povaha sociálního učení** (Bandura, 1977). Jestliže dítě často „vystačilo“ s observačním učením, založeném na konkrétním pozorování, imitaci a bezprostřední zpětné vazbě, v adolescenci se povaha učení mění. Je to dáno jednak mentálními schopnostmi dospívajícího (především rozvojem abstraktního symbolického myšlení - Inhelder, Piaget, 1958), jednak rozmanitostí a složitostí nových situací, do kterých se adolescent dostává. Jak poznamenává P. Millerová (1989),

právě J.Piaget tu poukázal na souvislost s biologickým a sociálním zráním. Nově se formující schopnost odvozovat všechny možné kombinace konkrétních i abstraktních objektů a také schopnost volit různé úhly pohledu na jevy v přítomnosti, minulosti i budoucnosti - to vše dává novou kvalitu i úvahám o sobě samém. Tato nová myšlenková pozice by mohla být vyjádřena větou: „Přemýšlím o tom, že přemýšlím o tom, jak on přemýšlí o mně“ (Miller, 1989, str. 34).

Vrstevnické vztahy považuje za klíčový atribut období dospívání V. Seltzerová (1989). O adolescenci mluví jako o **“vrstevnické aréně”** (peer arena). Již toto označení vyjadřuje její domněnku, že ve vztazích mezi dospívajícími jde více o střetávání a konfrontaci než o přátelství a blízkost. Rodina a její členové zůstávají trvale důležití, podle názoru autorky však mají pro dospívající prioritu vrstevnické vztahy.

Psychologická “vrstevnická aréna” dává vzniknout mnoha nejrůznějším skupinám a seskupením. Vztahy mezi adolescenty mají řadu unikátních aspektů. Ve velké míře jsou tyto vztahy prostředkem, ne cílem adolescentního chování. Na začátku dospívání ztrácí řada chlapců a dívek svůj dřívější vztahový rámec kontaktů s vrstevníky. Často mění prostředí (přechod ze základní školy na střední) a zájmy. V dřívějších dětských rolích a z nich vyplývajících vztazích se již cítí nepatřičně, role a vztahy dospělých jsou však ještě velmi daleko. Kognitivní schopnosti jim otvírají široké horizonty, nemají však konkrétní možnosti, dovednosti a zkušenosti. Každý z nich však zažívá tento rozpor a ztrátu dosavadního životního rámce individuálně, „nesdílí ho“ s ostatními. Každý dospívá navíc svým tempem, jsou zde velké individuální rozdíly. Důležitá je především odpověď na otázku „Kdo jsem?“, případně „Kdo jsi ty?“.

Co je pro dospívající podle autorky primárně důležité, není přátelství mezi vrstevníky, ale pouhá fyzická přítomnost druhých. Hledají platformu, na níž sledují a srovnávají, mohou se vyjadřovat, mohou poslouchat a s druhými "rezonovat" (tzv. **sounding board**). Zpětná vazba od druhých jsou důležitá jen tehdy, pokud se týká různých aspektů sebehodnocení. Pro vrstevnické vztahy je také běžnou normou změna, výroky druhých nemají obvykle povahu definitivních hodnotících soudů. To na jedné straně osvobozuje, na druhé to

přispívá k pocitu, že každý se mezi ostatními cítí svým způsobem sám (Seltzer, 1989).

Nový způsob reflexe a sebereflexe na počátku období dospívání vede často adolescenty k domněnce, že stejným způsobem o nich uvažují i všichni ostatní (vrstevníci, dospělí). Je to nový druh egocentrismu, na který poukázal D. Elkind (1967). Zejména ve vrstevnických skupinách je adolescent často přesvědčen, že je středem pozornosti všech ostatních a vytváří si konstrukce o tom, jak ho druzí vnímají a hodnotí (fenomén tzv. imaginárního obecnstva). **Egocentrismus**, zejména v rané adolescenci, vede rovněž k „osobním bajkám“. Dospívající je přesvědčen, že je jedinečný, výjimečný, někdy i nezranitelný a nesmrtelný. Pro tuto svoji „odlišnost“ se pak domnívá, že mu nikdo nemůže rozumět a nikdo nemůže pochopit, jak se ve skutečnosti cítí. Ovšem právě abstraktní myšlení a formální operace, které umožňují vyhodnocovat jeho sociální zkušenosti novým způsobem, ho směřují od imaginárního obecnstva k realističtější reflexi sebe samého v sociálním kontextu (Miller, 1989; Muuss, 1989).

Změny v sebereflexi a v sebehodnocení adolescenta v interpersonálních situacích vedou i k **novým dovednostem přijímat nové sociální role**. Podle R. Selmana (1980) se právě v průběhu adolescence tato dovednost rapidně zvyšuje. Autor rozlišuje v ontogenetickém vývoji pět stádií (číslované 0 - 4), která vyjadřují různou úroveň porozumění interpersonálnímu prostředí a různou míru dovedností ve vztahu k sociálním rolím. Do období adolescence zasahují poslední dvě (viz obr. 3)

Obr. 3: Stádia osvojování sociálních rolí – upraveno podle R. Selmana (1980)

Stádium 0: Egocentrický úhel pohledu (3 – 6 let)	Dítě rozlišuje sebe a druhé, nedaří se mu však rozpoznávat důvody či příčiny, proč se lidé chovají určitým způsobem a jak to souvisí s jejich pocity a myšlenkami.
Stádium 1: Osvojování rolí na základě informací od druhých (6-8 let)	Poznání, že sociální chování druhých lidí má svoje vlastní příčiny, které mohou ale nemusí být podobné tomu, podle čeho jedná dítě. Samo se však stále řídí spíše svým vlastním úhlem pohledu.
Stádium 2: Vědomé přebírání rolí (8-10 let)	Poznání, že každý člověk má svůj názor a úhel pohledu.. Dítě však není schopné názory druhých zobecňovat, když je hodnotí, činí tak obvykle z vlastní pozice.
Stádium 3: Vzájemné osvojování rolí (10-12 let)	Uvědomění, že každý člověk vidí určitou situaci ze svého hlediska. Dospívající je již schopen podívat se na interakci dvou lidí z pozice třetího.
Stádium 4: Osvojení společenského systému rolí (12 – 15 let a dále)	Člověk si uvědomuje, že pohled z pozice druhého či třetího ještě nemusí znamenat celkové porozumění. Dospívající začíná chápat význam sociálních konvencí a standardů, protože těm rozumí všichni.

Třetí, předposlední stadium, se týká věkového období 10 - 12 let. V této době se výrazně zvyšuje kognitivní kapacita a dospívající získává schopnost podívat se na sociální situaci z pozice třetí osoby. Získává tak i větší kontrolu nad sebou samým, dokáže rozlišovat sebe jako subjekt a objekt vlastní reflexe. V oblasti přátelských vztahů to znamená, že přestávají fungovat na bázi jednoduché reciprocity, do kvality vztahu (konfliktních situací) se začínají promítat osobnostní charakteristiky. Adolescent již umí rozlišit mezi spontánní a povrchní reakcí, důvěra je založená na tom, zda se může příteli svěřit se svými osobními pocity. Role skupinového vůdce spočívá v dovednosti koordinovat skupinové aktivity, v dovednosti vyjadřovat pocity členů skupiny a v povzbuzování skupinové solidarity. Ve vztahu k rodičům začíná chápat význam trestu, uvědomuje si, že rodiče stejně jako on mají svoje potřeby, zájmy a osobnostní zvláštnosti, které podstatnou měrou ovlivňují kvalitu vzájemných vztahů.

Poslední stadium je charakteristické jak pro adolescenci (od 12 let), tak pro dospělost. Od předchozího stadia se odlišuje tím, že člověk již dokáže interpersonální situace vidět nejen z pozice třetího, ale v ještě širších souvislostech, resp. dokáže si sociální situaci představit ze subjektivního hlediska všech zainteresovaných. Role, které na sebe bere, již nejsou odvozeny z dyadických vztahů, nýbrž z pochopení širších a hlubších souvislostí. Kromě prohloubené sebereflexe si uvědomuje, že také může sám sebe ovlivňovat a měnit. **Přátelské vztahy jsou stále ve větší míře založeny na společně sdílených prožitcích, se souběžně prožívanou potřebou určité nezávislosti.** Ta ovšem není ve vztahu cílem, spíše jde o nalezení rovnováhy mezi „chtěnou“ závislostí a nezávislostí. Vedoucí role je chápána tak, že vyrůstá z potřeb skupiny, vztahy k autoritám (rodičům) jsou založeny na vzájemném respektu a autonomii (Selman, 1980; Muuss, 1989).

Selmanova teorie je jedna z novějších miniteorií adolescence, které vycházejí ze sociálně kognitivní pozice. Předpokládá, že adolescent na základě vývoje kognitivních procesů (zejména myšlení) je schopen adekvátně interpretovat sebe, druhé i sociální situaci jako komplex vztahů. Z adekvátního porozumění

potom vyrůstají jeho sociální dovednosti umožňující efektivní realizaci sociálních rolí, do kterých postupně vrůstá.

Ukazuje se, že Selmanova stádia korespondují jak s Piagetovými stádii vývoje myšlení, tak se **stádii morálního vývoje** podle K. Kohlberga (Muuss, 1989). Pro třetí stádium, charakterizované Selmanem jako přijetí pozice třetího, je příznačný nástup formálních operací a konvenční morálka založená na sociálním schválení. Ve čtvrtém stadiu - porozumění ze širší sociální perspektivy - jsou již formální operace dobře rozvinuty a morální vývoj pokračuje přes orientaci na autority, práva a povinnosti k orientaci na udržení sociálního pořádku a všeobecná práva, popřípadě až k poslednímu stádiu, kterým je v Kohlbergově pojetí orientace na univerzální etické principy.

Pro adolescenci je charakteristické - a to zdůrazňují právě sociálně kognitivní přístupy - že **přijímání nových rolí je vnitřně propojeno se subjektivní percepcí a hodnocením interpersonální situace** - tj. s reflexí a hodnocením sebe v této situaci, stejně jako s reflexí a hodnocením druhých. Takový pohled činí z přijímání rolí novou kvalitu, adolescence přestává být pouze „chráněným prostorem“ či „nezávazným zkoušením“, ale rázem je specifickým a důležitým obdobím, kdy člověk sám sebe nejen definuje (identita), ale také k sobě zaujímá hodnotící vztah.

1.4 Adolescence jako konceptualizace vlastního životního prostoru

I když splnění vývojového úkolu je univerzální požadavek, jeho konkrétní realizace má svou objektivní a subjektivní dimenzi. Na jedné straně je tu konkrétní sociální prostředí, které se prezentuje určitými normami, pravidly a požadavky, resp. které nabízí určité „osvědčené“ způsoby chování, na straně druhé jsou potřeby a zájmy adolescenta (uvědomované či neuvědomované), jeho reflexe okolního světa a jeho reflexe sebe v tomto světě.

Názor, že **chování je výsledkem interakce jednotlivce a prostředí**, uvedl do širšího povědomí svou teorií pole, resp. teorií životního prostoru K. Lewin (1939). Z pohledu současné kognitivní sociální psychologie lze tvrdit, že klíčovou otázkou je adolescentova percepce a interpretace jeho aktuální životní

situace. Situace přitom zahrnuje jak prvky fyzikálního a sociálního prostředí, tak i sebereflexi subjektu (motivy, potřeby, cíle, překážky, minulou zkušenost atd.).

Životní prostor dítěte je méně strukturován než prostor dospělého či adolescenta. Je to tím, že dítě je přirozeně závislé na svém okolí a jeho potřeby jsou satureovány bez nutnosti vyvinout větší aktivitu. Okolí současně tuto situaci respektuje a nevytváří nové požadavky, které by vedly dítě k radikální změně svého chování.

V adolescenci se situace mění. Pohlavní dospívání mění vztah k vlastnímu tělu, navozuje stav „dostačivosti“ či „úplnosti“, který podporuje představu o nových možnostech a kompetencích. Dospívající se dostává do „pohybu“ (sociální lokomoce), jeho životní možnosti se radikálně rozšiřují, jednotlivcům získává mnohem více prostoru, objevují se nové podněty (příležitosti), které nejsou jednoznačně ani zakázány, ani povoleny. Jestliže dítě či dospělý má celkem jasná kritéria pro to, jaké chování se od něho jako od člena společnosti a konkrétní skupiny očekává, adolescent je ztrácí. Často se tak dostává do tzv. marginální pozice, kdy něco již nemůže a něco ještě nesmí (Lewin, 1939; Davis, 1985).

Obrazně řečeno, ocitá se v silovém poli mezi dvěma ohnisky - dětstvím a dospělostí. Jak zdůrazňuje ve svém komentáři k Lewinově teorii R. Muuss (1989), tato situace je příznačná právě pro tzv. rozvinuté společnosti (jako např. USA), kde v řadě povinností jsou adolescenti považováni již za dospělé, v oblasti práv a privilegií však dosud ne. To vede u dospívajících přirozeně k celé řadě rozporuplných pocitů, včetně agresivity a emoční tenze, ke generačním konfliktům a k přechodné „ztrátě zakotvení“.

Lewinův koncept životního prostoru byl hlavní pro teorii U. Bronfenbrennera (1979). Jejím základem je **ekologický systém** zahrnující jak biologickou, tak i sociální interakci. Je možné ho diferencovat na (a) mikrosystém, (b) mezosystém, (c) exosystém a (d) makrosystém.

Prvky **mikrosystému** jsou konkrétní osoby, s nimiž přicházejí adolescenti běžně do kontaktu. Pro většinu z nich je primárním mikrosystémem rodina, dalším je školní třída, také různé sportovní a zájmové skupiny plní tuto funkci. Mikrosystémy se vzájemně překrývají - jeden člověk vstupuje v různých rolích do různých mikrosystémů. Mikrosystémy se mění a v průběhu adolescence

narůstá jak jejich počet, tak jejich význam. Zdravé mikrosystémy jsou založené na reciprocitě, nemocné na asymetrii a manipulaci (viz též Muus, 1989).

Mezosystém je komponován jako síť mezi jednotlivými mikrosystémy. Důležité jen nejen množství mikrosystémů, které se dostávají do sítě, ale především vztahy mezi nimi. Některé se dostávají do vzájemných interakcí častěji (např. sportovní tým a škola, rodina a škola), jiné jen zřídka (např. vrstevnická parta a rodina). Analýza vztahů mezi mikrosystémem a mezosystémem může napovědět mnohé o tom, zda průběh adolescence zakládá problémy a rizika. Např. je-li mezosystém chudý, tzn. že zahrnuje jen malé množství mikrosystémů a je-li navíc nejdůležitější mikrosystém (rodina) izolován od ostatních, riziko problémů se výrazně zvyšuje. Další nebezpečí hrozí, stávají-li se jednotlivé mikrosystémy navzájem divergentní v hodnotových preferencích, dochází-li k vzájemným kontroverzím a zvyšuje-li se celkově v mezosystému tenze. Adolescent, který se musí rozhodovat mezi jednotlivými hodnotovými systémy (např. parta versus rodina nebo škola), se tak ocitá pod silným stresem a tlakem. Stejně problematická (i když méně častá je varianta), když se mezosystém dostává do konfliktu s exosystémem a makrosystémem.

U. Bronfenbenner mluví o „ekologickém přechodu“, což v případě adolescence znamená, že staré mikrosystémy přestávají fungovat a objevují se nové (např. přechod ze základní školy na střední). Takové přechod by měl znamenat kompletní rekonstrukci vztahů v mezosystému. Jestliže k takové komplexní změně nedojde a mezosystém se nedostane do nové harmonie, adolescence se stává problematickou (Muus, 1989).

Exosystém vzniká rozšířením mezosystému o další formální a neformální sociální struktury. Adolescent do nich sice nevstupuje jako aktivní účastník, nicméně je těmito strukturami ovlivňován. Jde především o širší komunitu, ve které adolescent žije a změny v tomto exosystému se mohou jeho života nepřímo velmi dotýkat (např. změna zaměstnavatele jeho rodičů, školní reorganizace a pod.). Možnost aktivně vstoupit do exosystému se zvyšuje s věkem, v pozdní adolescenci může mít dospívající výrazně větší vliv než na počátku dospívání. Jestliže začne v některé části exosystému přímo participovat

(např. jako člen obecního zastupitelstva), stává se tato složka součástí jeho mezosystému.

Makrosystém vzniká jako propojení jednotlivých exosystémů. Je to soubor ideologií, přesvědčení a názorů jednotlivých dílčích kultur, etnických skupin atd. Zahrnuje rovněž masmédiá, tradici a neinstitutizované normy, na druhé straně je tvořen oficiální politikou a vládní reprezentací. U. Bronfenbrenner upozorňuje, že makrosystém se při psychologickém zkoumání adolescentů často přehlíží, ač ve skutečnosti může vývoj velmi specificky ovlivňovat (např. vliv masmédií na ochranu proti AIDS nebo např. prezentace rozvodu jako možného a běžného jevu v dané společnosti). Tak jak se mění politické, ekonomické, sociální a kulturní podmínky, mění se velmi výrazně i život jednotlivých věkových skupin adolescentů.

Autor přirovnává vývoj k jedoucímu vlaku. Cestovat tam a zpět se může sice individuálně i autem, ale hlavní cíle cest jsou na vlakových tratích. Člověk může při cestě vlakem na určitých místech přestupovat, měnit směr, rychlost i kvalitu cestování, na druhé straně vždy jede po určitých trasách, kudy vedou koleje. Jednotlivé makrosystémy se od sebe liší množstvím tras a přestupních míst, ale vlak jezdí po kolejích všude. Adolescence je období, kde je relativně mnoho přestupních míst. Potřeba přeskakovat z jednoho vlaku do druhého se stává v tomto období pro mnohé jedince silnou, někdy až přímo nekontrolovatelnou. Zda však neskočil do „špatného vlaku“ je dospívající schopen posoudit v aktuální situaci jen velmi obtížně (Davis, 1985).

1.5 Adolescence jako utváření vlastního vývoje

Z dosud uvedeného je zřejmé, že adolescentní vývoj je jedinečnou konstelací biologických faktorů, nerefléktované a refléktované osobní zkušenosti (včetně raných zážitků), aktuálních potřeb, interakce s důležitými osobami (rodiče, další autority, vrstevníci, blízcí přátelé). To vše jsou důležité vlivy, které determinují adolescentovu představu o sobě samém, sebehodnocení a vědomí vlastní hodnoty a perspektivy.

Proces sebereflexe a hledání vlastní identity se odehrává v konkrétním kulturním a sociálním prostředí, které má také více či méně explicitně

vyjádřenou svoji „**představu o adolescentovi**“. Jsou v ní obsaženy požadavky (vyjádřené normami, rolemi, stereotypy, předsudky, sankcemi a odměnami atd.) a také nabídky. Ty mohou mít zcela konkrétní podobu (např. se týkají možností vzdělávání, zájmových aktivit atd.) nebo jsou vyjádřeny určitým respektem, akceptací či zvláštními měřítky hodnocení adolescentního chování (zvláštní právní normy, shovívavost k „výstřelkům“ atd.).

Adolescence je chápána jako přechodné stadium ve smyslu přechodu od období nutné závislosti na druhých lidech (opět zpočátku neuvědomované, ale v procesu vývoje stále více reflektované) do stadia relativní nezávislosti na druhých (charakteristického pro dospělost). Relativní v tomto případě znamená, že pokud závislost v dospělosti zůstává, je obvykle reflektovaná jako chtěná, jako výsledek vlastního rozhodnutí, které je součástí převzetí zodpovědnosti za vlastní chování.

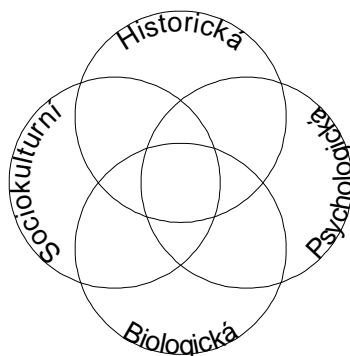
Pohled na **adolescenta jako na tvůrce či producenta vlastního vývoje** je základem dynamického interakčního modelu, který v posledních dvou desetiletích propracovává a empiricky ověřuje se svými spolupracovníky R. M. Lerner (1981, 1984, Lerner, Busch-Rossnagel, 1981; Lerner, Freund, De Stefanis, Habermas, 2001).

Pohled na **adolescenta jako na tvůrce či producenta vlastního vývoje** je základem dynamického interakčního modelu, který v posledních dvou desetiletích propracovává a empiricky ověřuje se svými spolupracovníky R. M. Lerner (1981, 1984, Lerner, Busch-Rossnagel, 1981; Lerner, Freund, De Stefanis, Habermas, 2001).

Vychází z konceptu celoživotního utváření (life-span development - Baltes, 1987; 1997) a z potřeby postihnout adolescentní vývoj v souvislostech biologických, psychických a sociálních faktorů. Zde je patrné výrazné ovlivnění ekologickým paradigmatem (Bronfenbrenner, 1979).

V **dynamickém interakčním modelu vývoje** jsou rozlišeny čtyři úrovně analýzy vývoje, přičemž změny v jedné úrovni ovlivňují změny na všech dalších (viz obr. 4). Protože se tyto změny odehrávají v čase, jde o neustálý proces vzájemného působení, který ve svém důsledku produkuje změnu.

Obr. 4: Model dynamického interakčního pohledu na vývoj - průnik čtyř úrovní (podle Lerner, Spanier, 1980, s. 17)



Je-li počátek adolescence spojován s pubertou, nelze pohlavní dospívání chápat pouze jako změnu biologickou. Projevy biologických změn u dospívajícího jsou součástí jeho sebeuvědomování a sebehodnocení, mají též svoji sociální odezvu. Zejména ze strany vrstevníků představují pro adolescenta důležitou zpětnou vazbu (psychologická úroveň). Také konkrétní sociokulturní prostředí reflektuje tyto změny a poskytuje o nich adolescentům zpětnou vazbu (např. systém zdravotní péče, sexuální výchova atd.). Puberta je rovněž kulturním fenoménem a má i svou historickou dimenzi (např. reflexe a objasňování sekulární akcelerace). V důsledku vzájemného působení všech zmíněných vlivů a v důsledku schopnosti dospívajícího reflektovat tyto vlivy, determinují všechny úrovně adolescentovo chování a prožívání. Ten se tak stává aktivním tvůrcem či producentem vlastního vývoje.

R. Lerner (1985) specifikuje **tři různé způsoby, jak adolescent jedná jako tvůrce vlastního vývoje**. Každý z nich demonstruje specifickou formu interakce mezi všemi úrovněmi osobnosti adolescenta a úrovněmi vnějšího prostředí.

Za prvé, adolescent může produkovat svůj vlastní vývoj jako **podnět pro ostatní**. Jako nositel jedinečných a typických fyzických a psychických charakteristik vstupuje do interpersonálních interakcí a evokuje řadu reakcí a pocitů, které se zpětně stávají obsahem jeho reflexe. Příkladem mohou být adolescenti, kteří se liší stupněm pohlavní zralosti. Působí jako různé stimuly, vyvolávají odlišné reakce a dostávají odlišnou zpětnou vazbu. Fyzicky atraktivní

adolescenti obojího pohlaví a brzy fyzicky vyspělí chlapci vytvářejí obvykle mnohem pozitivnější stereotyp než neatraktivní a později dospívající adolescenti. Autor empiricky dokládá, že neatraktivní adolescenti, pozdě dospívající chlapci a předčasně fyzicky vyspělé dívky dostávají častěji negativní hodnocení jak od vrstevníků, tak od dospělých (Lerner, 1985). Navíc se ukazuje, že intraindividuální fyzické rozdíly korespondují s problémovým chováním - např. ti, kteří jsou fyzicky neatraktivní v rané adolescenci, mají více problémů s adaptací než fyzicky atraktivní adolescenti.

Dále adolescent může utvářet svůj vlastní vývoj jako **zprostředkovatel vnějšího světa**. Jinými slovy, kognitivní a emocionální zpracování podnětů z vnějšího prostředí je vždy jedinečné, vždy zanechává v osobnosti adolescenta jedinečnou stopu a ovlivňuje jeho další interakce. Respektuje se tak jeden ze základních předpokladů biodromálního přístupu, podle kterého se lidé v procesu své životní cesty neustále mění. Je-li člověk různý v různých etapách své životní cesty, pak stejný podnět či zkušenost (např. zážitek pohlavního vzrušení, konflikt s učitelem či s rodičem atd.) v různých fázích a okamžicích dospívání bude také mít různé efekty v dalších interakcích. Navíc platí, že kognitivní a emocionální zpracovávání podnětů z vnějšího prostředí je ovlivněno subjektivními pocity, které provázejí biologické změny, např. průběh menstruačního cyklu u dívek (Brooks-Gun, Ruble, 1982, 1983, cit. dle Lerner, 1985).

Třetí způsob, kterým adolescent může utvářet svůj vlastní vývoj, je jeho **aktivní jednání**. Dospívající se aktivně podílí na kontextu svého vývoje. Biologické a psychosociální dozrávání ho vede k aktivnímu jednání (nezávisle na rodičích), což se nejzřetelněji projevuje při volbě vrstevnické skupiny a při volbě způsobů chování ve vrstevnické skupině. Opět platí, že časnější dozrávání může být důležitý moderátor, dříve vyspívající mají pravděpodobně větší možnosti ve volbě vrstevnických vztahů.

Směr a rozsah, ve kterém může dospívající ovlivnit vlastní vývoj, má vždycky pravděpodobnostní charakter. Vždy jde o jedinečnou konstelaci osobních fyzických a psychických charakteristik a jedinečných atributů fyzikálního a sociálního prostředí. Do interakce rovněž vstupují subjektivně důležité osoby - jednak vyjadřují svoje konkrétní požadavky ve formě postojů, hodnot, očekávání a stereotypů, jednak se prezentují jako individuality se specifickou konstelací fyzických, psychických a sociálních charakteristik.

Lernerova koncepce vývoje je založena na neustálé adaptaci na měnící se podmínky na bázi zpětnovazebného působení. Nejedná se přitom o pasivní adaptaci, ale o aktivní proces. Autor zde využil obecný vývojový model SOC (selection, optimization, compensation), který rozpracoval P Baltes (1997; viz též Lerner, Freund, DeStefanis, Habermas, 2001).

Selekce určuje směr a další ohniska budoucího vývoje v určité oblasti a působí též preventivně. **Optimalizace** označuje proces získávání, kultivace, koordinace a aplikace prostředků, které umožňují dosahovat stanovených cílů. **Kompenzace** znamená změnu a nahrazení dosavadních cílů, případně prostředků, jinými.

V dospívání je základním tématem a vývojovým úkolem dosažení vlastní identity. Pro zdárné utváření a fungování identity jako seberegulačního činitele je důležité, aby si jedinec osvojil dostatečně široké repertoárové chování, které bude zajišťovat kontinuitu aktivit i v nečekaných a obtížných životních situacích (non-normativní změny v životě, např. úraz, rozvod, těžké onemocnění, ztráta zaměstnání apod.) a také v těch situacích, kdy se na „cestě životem“ otvírají nové doposud neznámé možnosti. Správná selekce rolí a repertoáru chování tu má klíčový význam. Příliš úzké vymezení výrazně ohraničuje budoucí perspektivy, příliš široké vede k nejistotě a k nestabilitě rolí (obava o dosažení „mistrovství“). Pro adolescenta je navíc důležité, aby našel správný poměr experimentováním s atraktivními aktuálními rolemi, které jsou spojeny (v

období moratoria) s příjemnými prožitky (např. v erotické a sexuální oblasti) a prospektivně orientovanými rolemi (např. role studenta, stálého partnera apod.).

Rozvíjení znalostí a dovedností, které vedou ke získávání nových kompetencí je optimalizační akce. Souvisí to se schopnostmi, motivací, výkonností, rolí rodičů a vrstevníků jako podporujících činitelů. Získaný pocit vlastní kompetence posiluje personální aspekt identity (jedinečnost) i vědomí sociální hodnoty, zvyšuje míru autonomie a sebeúcty. Zejména v naší kultuře je mezi získáváním kompetencí a úrovní celkového sebehodnocení silný zpětnovazebný vztah.

V seberegulační úloze identity se uplatňují významně i procesy kompenzace. Je schopnost „umět zacházet“ s rozmanitostí výsledků, které člověk svým jednáním produkuje a produktivně je zakomponovat je do poznatků a pocitů vztahovaných k já. Na úrovni chování jde především o způsoby zvládání (coping), na úrovni prožívání o pocity nezdolnosti. Klíčová role identity se jeví při interpretaci úspěchu a především neúspěchu. Externí atribuce neúspěchu zvyšuje rezistenci vůči nepříjemným pocitům, nevede však přímo k restrukturalizaci cílů, norem a hodnot (Lerner, Freund, DeStefanis, Habermas, 2001).

Pozitivně (ve smyslu posílení vlastní autonomie a kompetence) se zde uplatňuje konstrukt **vědomí vlastní účinnosti** (self-efficacy) A. Bandury (1996). Konkrétně jde především o flexibilitu v kognitivní restrukturalizaci subjektivně významných cílů (tj. proces re-selekce) a o konkrétnost a přiměřenost v plánování kroků vedoucích k těmto cílům (optimalizace).

Vědomí vlastní účinnosti záleží na tom, jak dokáže dospívající vyhodnotit svoji minulou zkušenost a zda na základě toho získá pocit, že má dostatek zkušeností s podobným typem úkolu, resp. že nabyl dovedností, které může uplatnit při jeho řešení. Mnoho také získává tzv. **zástupnou zkušenost**, tj. když sleduje, jak se lidé vyrovnávají s úkoly, které on sám považuje za obtížné či ohrožující. Značný význam má i **anticipace vlastního chování v konkrétní**

situaci, dovednost strukturovat kroky, vedoucí k požadovanému cíli. Současně je důležitá **flexibilita v tomto plánování**, schopnost modifikovat jednotlivé kroky (a případně i cíl) podle měnících se podmínek situace. Vědomí vlastní účinnosti je dále ovlivněno přístupností k verbálnímu přesvědčování a stupněm emocionálního vzrušení. Vysoká přístupnost nechat se přesvědčit pomáhá zvyšovat vědomí vlastní účinnosti, vysoká emocionalita ho spíše brzdí (Bandura, 1977, 1995, viz též Janoušek, 1992).

Vědomí vlastní účinnosti má v adolescenci obzvláštní význam. V průběhu dospívání si člověk stále větší měrou uvědomuje svoji odpovědnost za vlastní život. Souběžně je nucen do mnoha rozhodnutí, musí přijmout řadu rolí, které jsou spojeny se společenskými standardy. Je-li jeho přesvědčení o vlastní účinnosti nízké, zažívá v těchto situacích často silný stres, který může překračovat jeho kapacitu zvládnání. Má-li dostatečnou míru vědomí vlastní účinnosti, převládne u něj potřeba vzít novou situaci a nové podmínky jako výzvu, jak vědomí vlastní efektivity ještě více posílit.

Mezi sociálními faktory, které mohou vědomí vlastní účinnosti adolescentů posilovat nebo utlumovat, má klíčový význam **styl výchovy a způsob vzdělávání** a potom také to, do jaké míry určitá kultura „oceňuje“ samostatné aktivity adolescentů a vytváří pro ně podněcující prostředí (výzvy). Rovněž je velmi důležité, do jaké míry mohou adolescenti vnímat mikrosociální i makrosociální prostředí jako stabilní, a tedy poznatelné a předvídatelné. Jinak řečeno, z pohledu adolescentů jde o to, jak vnímají, interpretují a hodnotí svoje konkrétní prostředí a jaké pocity v nich tento „nový životní prostor“ vyvolává.

1.6 Současnost a perspektiva psychologie adolescence

Vybrané názory a teorie představily adolescenci jako fenomén, jehož obsah a význam je kulturně specifický a který se historicky mění. Soustavnější úvahy o dospívání jako o relativně samostatné fázi ve vývoji člověka se objevují až od

sedmnáctého století (J.J. Rouseeau, J. A. Komenský), první psychologické teorie adolescence vznikají na počátku století dvacátého (G.S. Hall).

Nástup adolescence se obvykle dává do souvislosti s pohlavním dozríváním. Puberta je ovšem jen jeden ze vstupních atributů adolescence. To, co ji činí specifickým obdobím, je dáno především podmínkami a požadavky konkrétního prostředí. Je to systém společenských norem, hodnot, rolí a pravidel, které musí člověk přijmout a které musí respektovat, aby nebyl společností sankcionován, ale naopak - aby byl pozitivně přijat a považován za „plnohodnotného“. Období adolescence je ze společenského hlediska v tomto smyslu chápáno jako určitá investice, která se do budoucna zúročí, či je akceptováno jako přípravné období, ve kterém má jedinec právo (a někdy i povinnost) hledat, zkoušet, kvalifikovat se, mýlit se a napravovat svoje omyly. Z tohoto vnějšího (společenského) pohledu má adolescence málokdy hodnotu sama o sobě.

Ze subjektivního hlediska může být období adolescence prožíváno a interpretováno různě. Jako období přípravy a hledání, tedy se smyslem a cílem v budoucnosti, současně však i jako období s hodnotou „zde a nyní“, tj. příležitost pro intenzivní prožívání nových situací a pro sebepoznávání. Reflexe vlastních prožitků a pocitů vede i k pocitům a prožitkům autorství vlastního života a tak i postupně k uvědomování a objevování vlastní jedinečnosti a hodnoty. Je-li toto sebeuvědomování spojeno s příjemnými, nepříjemnými či ambivalentními pocity záleží na tom, do jaké míry a v jaké podobě dojde k internalizaci společenských norem a hodnot, resp. jak korespondují subjektivní pocity a názory jednotlivce s jeho představou o tom, jak ho vnímají lidé a instituce, které on sám považuje za důležité. Přispívá k tomu i pocit kompetence, intimity a vědomí možnosti aktivně ovlivňovat svůj vlastní život.

Pojetí adolescence jako období plného vášnivých emocí, konfliktů a vzdoru se jeví v našem soudobém kulturním prostředí jako překonané. Problematický a konfliktní průběh dospívání je spíše okrajovým jevem. Je determinován především osobnostně a situačně, souvisí často se stejně

problematickým a konfliktním dětstvím a ani pozdější život (dospělost) není obvykle v tomto smyslu výraznou kvalitativní změnou.

Revizi si zaslouhuje i pojem adolescentní krize, která byla často ústředním tématem teoretických úvah o adolescenci. Spíše než o krizi, která se spojuje s negováním všeho dosavadního hodnotného, se ztrátou pevných bodů, vztahů, norem a hodnot, resp. s hlubokou ztrátou důvěry v sebe, lidi a svět jako celek, se častěji jedná o proces pozvolné transformace vlastních pocitů, názorů a hodnot. Pro ten se lépe než krize hodí termíny jako hledání a přehodnocení.

Jak zdůraznil W. Koops (1996), je třeba **nově upřesňovat význam tzv. vývojové úkolů pro období adolescence**. Ani ony nejsou mnohdy jasně časově ohraničeny, některé začínají již v dětství, některé adolescencí nekončí. Jejich konkrétní výčet a definování (vždy kulturně a historicky determinované) je z teoretického hlediska méně podstatné. Důležitější je zodpovědět otázku, jaký objektivní a subjektivní význam v určité kultuře a životní situaci adolescenta fakticky mají. „Úkol“ se často asociuje s „výkonem“, „plněním“, „normou“, „odměnou“, „hodnocením“ a s dalšími podobnými významy. Je vše, s čím se adolescent setkává a co je pro něj osobně důležité, vnímáno z jeho hlediska jako úkol? Jak je pro něj ten který úkol důležitý? Do jaké míry, jak zřetelně a jak jednoznačně deklaruje určitá společnost (kultura) konkrétní požadavky na adolescenty, jak je trestá či odměňuje za jejich plnění? Tyto a další podobné otázky je třeba zodpovědět, nemá-li termín vývojový úkol nezůstat jen prázdným slovem.

V tzv. moderních industriálních a demokratických společnostech se stále větší měrou zdůrazňuje význam sebezodpovědné aktivity jednotlivce, jeho schopnosti a dovednosti smysluplně „zaplnit“ volný prostor a koexistovat v tomto prostoru (s pocitem svobody volby) s ostatními lidmi. Odtud se odvíjejí psychologické úvahy o významu seberealizace, sebeuplatnění a vědomí vlivu (kontroly) na vlastní chování a prožívání a současně i úvahy o důležitosti pocitu pohody (subjective well-being). **Adolescenci pak můžeme přirovnat k první autorizované konceptualizaci vlastního životního prostoru a k verifikování „správnosti“ této verze**. Z psychologického hlediska už přitom není rozhodující, zda subjekt považuje za správné to, co je užitečné, efektivní, či co

je prostě vnímáno jako příjemné a obohacující. Důležité je, že zvolenou verzi člověk přijímá za svou - a to i s vědomím jejích rizik a slabín.

Snad ještě větší měrou než výše uvedený nárok na autorství vlastního života zůstává filozofickým a etickým východiskům podřízen názor, že z adolescenta se stává dospělý v tom okamžiku, kdy přestává být centrem vlastního zájmu a obrací se ve svých aktivitách k druhým (např. péče o rodinu, potřeba být užitečný ve své profesi atd.). Psychologická analýza se tu může zaměřit pouze na to, jak je to či ono jednání vnitřně motivováno a jaké pocity v člověku vyvolává.

Ukazuje se tedy, že je velmi obtížné najít jasná psychologická kritéria, která by adolescenty nekompromisně informovala, že již překročili práh dospělosti. V krajní poloze vede tato nejednoznačnost některé autory až k názoru (např. Koops, 1996), že dospívání se vlastně od dospělosti jasně oddělit nedá - také mladší dospělost je spojována s atributy síly, krásy, kompetence, aktivity a zdraví, částečně i svobody a nezávislosti na druhých. Ve výkonově orientovaných společnostech jsou to navíc obecně favorizované hodnoty a standardy, které nemají adekvátní protiváhu v hodnotách a standardech přisuzovaných střednímu věku. Mládí je glorifikováno a stává se evergreenem, kterého se většina lidí (a podobně ani psychologie jako věda) nehodlá vzdát.

Nechceme-li bezezbytku přijmout výše uvedené krajní stanovisko, podle kterého nelze dospívání ohraničit a oddělit od dospělosti a hledáme-li novou perspektivu psychologie adolescence, potom musíme - podle našeho názoru - přisoudit velkou **váhu subjektivním představám adolescentů o vlastním dospívání**. Má-li být adolescence užitečný teoretický konstrukt, nemůže opomíjet představy, názory a pocity přímých aktérů dospívání. Jinak řečeno, psychologická věda může popsat, utřídit a nazvat psychologií adolescence pouze poznatky vycházející z empirických indikátorů (dat) o životě dospívajících. Dokud budou mít platnost pocity typu: „už nejsem dítě a ještě nejsem dospělý“ a bude-li existovat vědomí „chráněného prostoru“ pro experimentování a exploraci s novými pocity, prožitky, vztahy a sociálními rolemi, a bude-li mít smysl odlišovat aktuální osobní perspektivu a dlouhodobé osobní perspektivy

(“toto chci prožít a poznat teď, až budu dospělý, bude to něco jiného”), pak bude také důležité zabývat se psychologií adolescentů.

